

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V UO GNR/"Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Simpósio 57 - Práticas interculturais de ensino de português, 4217-4234
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4217
<http://siba-esel.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: AS DIFERENÇAS CULTURAIS COMO PROMOTORAS DA INTERAÇÃO E DA NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS

Pedro Henrique Andrade de FARIA⁴
Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO⁵

RESUMO

As diferenças culturais no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) estão presentes desde as primeiras práticas de ensino dessa modalidade da língua aqui no Brasil. O ensino de PLE começou, no Brasil, com os padres jesuítas e suas missões de colonização e expansão do catolicismo. Nesse momento, a língua era ensinada aos índios e a alguns escravos negros que eram trazidos de países africanos para cá. Hoje, o ensino de PLE, no Brasil, está relacionado, principalmente, a adultos que se encontram no país em situação de trabalho, estudo ou refúgio. Fora do Brasil, o ensino de PLE ganha destaque devido ao crescimento econômico do país e a divulgação de sua cultura. Desse modo, atentos aos novos contextos de ensino de PLE, apresentaremos, nesta comunicação, parte dos resultados de um estudo de mestrado (FARIA, 2015) que trata das relações interculturais presentes em sala de aula de Português como Língua Estrangeira, de adultos que se encontram, na Universidade Federal de Goiás, em situação de intercâmbio acadêmico. Através da teoria sociocultural, proposta por Vigotski, e dos estudos sobre o ensino intercultural, feitos por Kramsch (1998), Kachru (2008), Risager (2010), entre outros, desenvolvemos uma pesquisa em que verificamos como aspectos culturais de diferentes aprendizes auxiliam e promovem a interação e a aprendizagem nas aulas de PLE. Por meio de observação das aulas, notamos que aprendizes de diferentes culturas possuem elementos culturais semelhantes, mas, principalmente, elementos culturais distintos que auxiliam na negociação de significados da língua estrangeira que estão aprendendo, levando-os à troca de experiências culturais, em que explicam, compreendem e valorizam as diferenças culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua estrangeira; Ensino intercultural; Interação.

4 UFG, Faculdade de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras. Endereço para correspondência: Rua B, Qd. 07 Lt.04, Setor Campinas, Goiânia, Goiás, Brasil. CEP: 74.523-020. E-mail: phandradefaria@gmail.com

5 UFG, Faculdade de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras. Endereço para correspondência: Rua 8, no. 680, Ed. Kennedy, apt. 1201, Setor Central, Goiânia, Goiás, Brasil. CEP: 74.013-030. E-mail: fquaresma@terra.com.br

1. Introdução

A literatura sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) nos mostra que o ensino dessa língua não é algo recente. No Brasil, iniciou-se com a vinda dos padres jesuítas portugueses que, além de ensinarem a doutrina católica, ensinavam a língua da coroa portuguesa aos indígenas que já viviam aqui. Contudo, só a partir de 1990, pesquisas começaram a ser apresentadas nas universidades brasileiras sobre o ensino de PLE (Almeida Filho, 2011; Kunzendorff, 1997).

No Brasil, o ensino de PLE tem, como principal público, adultos que estão no país em situação de negócios, de estudos ou de refúgio. A atual expansão comercial e econômica do país fez com que a nossa língua fosse projetada no campo dos negócios, deixando de ser a língua de Portugal e de países por ele colonizados, passando a ser a língua de um grande expoente econômico. Contudo, estudos apontam que a aprendizagem de PLE limita-se à estada do estrangeiro aqui no Brasil e que, em pouquíssimos casos, a língua é estudada de forma aprofundada. Segundo Kunzendorff (1997), os aprendizes de PLE no Brasil estão interessados em aprender variantes específicas da língua, que atendam às necessidades da sua estada no país.

Almeida Filho (2011) afirma que é crescente o número de estudos sobre o ensino de PLE, com o aparecimento de núcleos de pesquisa específicos, o oferecimento de especialização, o aumento no número de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Contudo, o autor afirma que, no ensino escolar básico, a oferta da disciplina passa por um enfraquecimento (mesmo em zonas fronteiriças), e o ensino ainda está sob a influência da cultura gramaticalista brasileira. Almeida Filho (2011), desse modo, nos chama a atenção para a necessidade de pesquisas na área de PLE que redefinam o ensino do idioma e apresentem novas perspectivas a partir de observações de práticas escolares dos diversos contextos espalhados pelo país.

Barbosa e São Bernardo (2014), por exemplo, nos mostram a necessidade de se estudar PLE em situações de acolhimento e de inclusão social, de forma a observar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes em situações de refúgio político, levando-se em consideração a necessidade deles. As autoras defendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou de uma segunda língua (L2) deve estar atrelada à competência comunicativa, de modo a permitir que o aprendiz desenvolva a capacidade de interagir e de circular nos mais variados contextos utilizando a língua estrangeira.

Desse modo, entendemos a importância da interação e das trocas interculturais vivenciadas pelos aprendizes intercambistas de PLE em ambientes formais de aprendizagem de PLE. Sendo assim, este estudo⁶ tem por objetivo explorar as trocas interculturais ocorridas durante o processo de aquisição de PLE, por meio das interações ocorridas em sala de aula. Adiante, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nosso estudo.

2. Fundamentação teórica

Para a realização deste estudo e a interpretação dos dados, baseamo-nos nas teorias sobre interculturalidade, bem como na teoria sociocultural. A teoria sociocultural surge a partir dos estudos de Vigotski (2007, 2009) e seus colaboradores e aborda questões relativas ao desenvolvimento da inteligência do ser humano com base nas relações deste com o meio social. O autor destacou questões relativas ao surgimento das funções psicológicas superiores, a relação entre pensamento e linguagem e a mediação simbólica e, entre tantos outros, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem em ambiente natural e escolar, postulando que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (Oliveira, 2000; Rego, 2011; Santana, 2010).

Vigotski (2007) considera que o desenvolvimento acontece através das relações estabelecidas pelos indivíduos. A teoria vigotskiana nos mostra que nem todas as características dos seres humanos são inatas, mas vão sendo adquiridas e construídas, ao longo do seu desenvolvimento histórico, através das relações interpessoais às quais a criança e, posteriormente, o adulto são expostos (Vigotski, 2007).

Sendo assim, para Vigotski (2007), a constituição do ser humano é mediada por instrumentos (ferramentas) ou símbolos, como a língua. O autor pontua que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado à linguagem, e ambos estão ligados a fatores culturais e sociais. Segundo essa concepção, o indivíduo carrega, nos primeiros meses de vida, uma história característica de sua espécie, e o contato dele com o meio social e cultural, em que está inserido, o faz desenvolver-se, saindo do plano inicial biológico, para se integrar a um campo sociocultural.

⁶ Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.

Nesse sentido, é interessante que entendamos o conceito de mediação proposto pela teoria sociocultural. Quando vamos realizar determinada tarefa, fazemos por meio de um estímulo que nos motiva em busca de um resultado. O contato entre estímulo e resultado pode ocorrer de forma direta ou pode ocorrer de forma mediada, ou seja, por meio da “intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (Oliveira, 1997:26, grifos da autora). Nesse sentido, a mediação é entendida como o processo de intervenção que busca facilitar a realização de uma tarefa, tornando-se o terceiro elemento na relação existente entre estímulo e resposta, formando, assim, um novo processo. Segundo Vigotski (2007:34), “nesse novo processo, o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos”.

A mediação simbólica, por sua vez, ocorre através do uso da linguagem, com a utilização de signos ou símbolos. Segundo Vigotski (2007:34), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca no desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. O uso de signos faz com que os seres humanos controlem suas ações psicológicas internas, atuando, assim, em processos psicológicos e não em ações concretas, como é o caso dos instrumentos (Lantolf, 2011; Oliveira, 1997).

Uma das principais formas de mediação simbólica são os processos de significação. É através deles que o sujeito relaciona-se com o mundo, possibilitando, assim, o desenvolvimento do sujeito e do contexto de que faz parte (Lantolf; Appel, 1994). Os processos de significação são caracterizados pela relação constituída entre sujeito e contexto social, sendo essa relação estabelecida através da linguagem, caracterizando, portanto, a natureza relacional do indivíduo (Santana, 2010). Segundo Vigotski (2007), a linguagem é o principal elemento responsável pela mediação entre a realidade interna e a realidade externa do indivíduo.

Na teoria sociocultural, para que o desenvolvimento aconteça, é necessário que a criança esteja engajada em tarefas interativas, em que um adulto ou parceiro mais capaz atua como mediador entre o desenvolvimento real e potencial, atuando, dessa forma, na ZDP da criança. É por meio da interação com o outro e com o ambiente em que está inserido que a criança recebe informações necessárias para ativar mecanismos internos e se desenvolver. Segundo Vigotski (2007:100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em um processo através do qual as crianças penetram na vida

intelectual daqueles que as cercam”. Sendo assim, nessa vertente, são valorizados os aspectos sociais que influenciam no desenvolvimento da criança através da interação.

Em sala de aula de LE/L2, as interações estabelecidas entre os aprendizes e entre aprendizes e o professor tomam especial relevância, visto que é a partir da interação verbal que o aprendiz começa a perceber e a internalizar a língua em aquisição (Ellis, 1994). É através da participação em situações comunicativas, por meio da interação verbal (com o recebimento de *input* compreensível e a produção de *output*), que o aprendiz começa a adquirir estruturas sintáticas necessárias para o desenvolvimento na LE/L2 (Ellis, 1994).

Antón e DiCamilla (1999) apontam que a interação, através do discurso colaborativo em sala de aula de LE/L2, auxilia os aprendizes na solução de questões acerca da língua-alvo. É interessante notar, ainda, que os autores apontam que interações discursivas na língua materna (L1) dos aprendizes também são responsáveis pelo desenvolvimento na LE/L2, visto que, por meio da L1, os aprendizes mantêm-se no objetivo de desenvolvimento e na solução de problemas durante a aprendizagem da LE/L2 (Antón; DiCamilla, 1999).

Pica (1987, 1991, 2000) ressalta que, durante a interação na aprendizagem de uma LE/L2, os aprendizes criam oportunidades para que ocorra a negociação de significados. Segundo a autora, nas negociações de significados os interlocutores reorganizam sua estrutura interna a fim de que a mensagem seja compreendida por ambos. Desse modo, durante a interação, a mensagem é reorganizada pelos interlocutores com o objetivo de superar falhas na comunicação (Oliver, 1998).

A cultura também deve ser destacada, visto que, segundo a teoria sociocultural, o ser humano se desenvolve através das práticas sociais, que envolvem, também, a cultura do indivíduo. Segundo Rees (2002), quando aprendemos uma LE/L2 e sua cultura, estamos entrando em contato com uma nova forma de padronizar e interpretar o mundo. Desse modo, é importante que entendamos como a relação entre língua e cultura é estabelecida, na tentativa de garantir um ensino/aprendizagem intercultural.

Kachru (2008) afirma que a interpretação que cada indivíduo fará da cultura estrangeira irá depender de aspectos linguísticos, ou seja, da língua, e de como cada um significa as coisas conforme o contexto em que está inserido. Nesse sentido, a autora afirma que o contexto são situações e/ou eventos de fala, em um determinado cenário (físico e psicológico), em um certo ambiente, com objetivo e participantes específicos, envolvendo normas e formas de fala. Sendo assim, Kachru (2008) nos diz que as

interpretações irão variar de acordo com os contextos, e, obviamente, com os aspectos envolvidos. Mesmo que as pessoas estejam usando um mesmo idioma, elas produzem interpretações e significados diferentes. Para a autora, isso é ainda mais evidente em um contexto em que existe contato entre pessoas de diferentes origens linguísticas. Em suas palavras,

[é] igualmente, se não mais complicado, quando pessoas de diferentes origens linguísticas e socioculturais de diferentes áreas do mundo interagem uns com os outros. Elas podem compartilhar o meio, o idioma, mas usam esse meio para expressar significados que dependem de suas experiências que podem ou não ser por seus interlocutores (B. Kachru 1998; 2003). Para entender os significados, é preciso levar em conta os contextos socioculturais em que a língua é utilizada. O que se entende pelo contexto sociocultural, no entanto, nem sempre é claro, e precisa ser definido explicitamente. (Kachru, 2008:312).

Percebemos, desse modo, que as situações de ensino/aprendizagem de uma LE/L2 colocam o indivíduo em processos significativos, nos quais as interpretações e percepções vão sendo constituídas socialmente e negociadas através da interação entre os sujeitos (Contin, 2009). Desse modo, a cultura, assim como a língua, é responsável por oferecer aos aprendizes experiências subjetivas com representações simbólicas que os orientem nas relações sociais (Mendes, 2009).

Nessa perspectiva, é preciso entendermos o que seria a cultura em uma perspectiva intercultural de ensino/aprendizagem de LE/L2. Cultura, neste estudo, é entendida com base no conceito de Loveday (1981, citado por Corbett, 2003), ou seja, uma série de normas implícitas e convenções de uma sociedade e seu *ethos* (costumes de um povo), historicamente transmitidos. Kramsch (1998), em seu estudo sobre a relação entre cultura e língua, afirma que “cultura pode ser entendida como um produto de comunidades discursivas, social e historicamente situadas, que são, em grande medida, as comunidades imaginadas, criadas e moldadas pela linguagem”. Figueredo (2007:19) corrobora essa ideia e afirma que cultura diz respeito

[a] um conjunto de comportamentos, valores, crenças e concepções de mundo adquiridos pelo indivíduo por meio de suas interações sociais. Sua forma de compreender e interpretar a realidade que o cerca o torna único e, ao mesmo tempo, parte integrante de um coletivo que pode compartilhar com ele alguns desses valores e conhecimentos e construir, continuamente, novas perspectivas de pensamento.

Sendo assim, em nosso estudo, consideramos cultura como o conjunto de normas, crenças, concepções e costumes historicamente adquiridos, construídos e transmitidos por sujeitos em interação dentro de uma determinada comunidade discursiva. Nesse sentido, entendemos que as normas, crenças, práticas e a língua de um povo não são estáticas, mas estão sempre em processo de (re)negociação, sendo a língua um meio de negociação, construção e manutenção de identidades. Nessa perspectiva, Kramsch (1993) afirma que o uso de uma língua não pode ser desassociado de aspectos culturais, visto que a língua é a principal forma de interação e de (re)negociação e de construção de significados.

3. O estudo

Este estudo, de base qualitativa foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014 com alunos intercambistas da Universidade Federal de Goiás. Ao todo, participaram 16 aprendizes e a professora⁷ da turma de PLE. Todos os alunos estavam no Brasil em situação de intercambio e o tempo de estada no país variaria de 04 meses a 04 anos (de acordo com o convênio entre a UFG e a instituição de origem dos aprendizes).

Nosso estudo caracteriza-se, também, como um estudo de caso, pois se trata de uma investigação detalhada de acontecimentos específicos em um contexto específico (Bogdan; Biklen, 2010). Desse modo, trabalhamos com uma problemática central, com um pequeno número de participantes, em um contexto bem delimitado. Durante todo nosso estudo, buscamos identificar a contribuição dos elementos culturais para as trocas de significados.

Para a geração dos nossos dados, gravamos as aulas de PLE em áudio e em vídeo durante os meses de abril de 2014 a julho de 2014. Para este estudo, utilizamos apenas quatro aulas. Foram escolhidas as aulas em que correu maior número de interação entre os participantes.

⁷ Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos para os aprendizes.

4. Análise e discussão dos dados

Como discutido no início deste texto, a teoria sociocultural destaca a importância da interação e das trocas de significados para o desenvolvimento humano (Lantolf; Appel, 1994; Vigotski, 2007, 2009). Sendo assim, através das interações os sujeitos se comunicam e trocam informações referentes à LE/L2, como aponta Ellis (1994).

Nosso foco recai nos processos de negociação de significados, que são motivados por fatores culturais da LE/L2 ou por questões linguísticas específicas do português brasileiro. Desse modo, mostraremos momentos em que as negociações de significados recaem ou são motivadas por algum aspecto da cultura da LE/L2 e/ou da cultura da L1 dos aprendizes. É importante destacar, aqui, que, em nossa análise, consideraremos a relação entre língua e cultura em seu nível diferencial específico, como proposto por Risager (2006), pois à medida que a professora Ana estabelece a relação entre língua e cultura, ela trata de contextos culturais específicos do Brasil e de situações linguísticas específicas do português brasileiro e, em muitos casos, de situações específicas da cultura goiana e do português brasileiro falado no estado de Goiás.

Vejamos o recorte a seguir, em que os participantes conversam sobre uma brincadeira que é considerada, pela professora, como molecagem, mas que, por eles, é considerada uma brincadeira de criança.

- [01] Zé Roberto: E também tem, como se chama a brincadeira que você vai nos bairros e sai tocando nas portas?
Professora Ana: Ah... isso não é brincadeira não//
Alejandra: Ah... isso também. Muito bom!
Professora Ana: Isso é brincadeira, gente?
Zé Roberto: Pra gente é//
Alejandra: Muito bom, muito bom.
Professora Ana: Isso a gente chama aqui de molecagem, isso não é brincadeira, isso é molecagem, porque tocar a campainha e sair correndo é molecagem.
Zé Roberto: Molecagem.
Professora Ana: Molecagem, porque são as crianças, que a gente chama de moleques. Os meninos, as meninas são moleques e eles fazem molecagem, que são aquelas coisas que não machucam, não ofendem a ninguém e tipo, tocar a campainha da pessoa e perna pra que te quero e se manda. Isso é molecagem.
(Aula do dia 13/05/2014)

Nesse exemplo, notamos que Zé Roberto descreve a brincadeira de criança que praticava, iniciando, assim, a negociação do significado através da produção de *input*

compreensível, que busca fazer com que os interlocutores se entendam mutuamente (Pica, 1987, 1991, 2000). Logo em seguida, notamos o entendimento da professora e de Alejandra acerca da ação. Nesse momento, a professora começa a mostrar que o que ele estava descrevendo não é considerado uma brincadeira aqui no Brasil. Observamos que, nesse momento, a negociação de significados e de cultura se faz bastante clara. A professora começa a mostrar para os aprendizes a diferença existente entre o que realmente é uma brincadeira e o que é molecagem aqui no Brasil ao se referir à molecagem como “aquelas coisas que não machucam, não ofendem a ninguém”. Assim, percebemos, aqui, uma abordagem diferencial específica do português brasileiro, visto que a professora Ana trata de aspecto cultural específico do Brasil.

Observemos outro exemplo em que os aprendizes e a professora Ana estão conversando sobre o dia dos namorados aqui no Brasil e em seus países.

- [02] Rox: Eu tenho uma dúvida. Também aqui... No México, nós também temos o mesmo dia (para Dia dos namorados e dia dos amigos), o dia 14 de dezembro. A comemoração é única. Se você tem namorado não importa (risos), porque você tem muitos amigos. Mas, também, aqui é a mesma coisa? Tem o mesmo dia para o dia para amizade e namorado... amizade e amigos?
- Professora Ana: Não, não... Gente, eu não estou conseguindo entender vocês. Vocês estão falando todos ao mesmo tempo e eu não estou conseguindo entender quem está falando o quê (risos). ‘Peraí’, vamos organizar essa coisa aqui (risos).
- Danilo: Nós estamos falando do dia da... da... comemoração, também. Na Colômbia, em setembro e... junho, né? Amizade e amor.
- Professora Ana: Mas, também, tem o dia dos namorados?
- Colombina: Não, não. Só aquele//
- Danilo: Só uma coisa//
- Colombina: Só em aquele dia para, dia para comemorar o amor e a amizade.
- Danilo: No meu país, também é diferente. Só temos o dia 14 de ‘fevereiro’... fevereiro, que é o dia do amor e da amizade.
- Professora Ana: 14 de fevereiro? Amor e amizade...
- Rox: Que é San Valentin.
- Colombina: Isso, São Valentim.
- Oli: Na Argentina, temos dias diferenciados para namorados, que é 14 de fevereiro e dia 20 de julho dia dos amigos.
- Zé Roberto: Isso.
- Nanau: Nós não comemoramos dia do amigo na França.
- Alejandra: Nem na Argentina (risos). Nós só temos essa data.
- (Aula do dia 24/04/2014)

Nesse exemplo, as trocas culturais são motivadas pelos diferentes dias na comemoração do dia dos namorados e pelo questionamento se tal data é comemorada junto com o dia dos amigos aqui no Brasil. Desse modo, a negociação, aqui, não recai sobre algum termo em português brasileiro, como no recorte anterior, mas, sim, sobre os diferentes aspectos culturais. A interação se inicia quando Rox pergunta se, no Brasil,

comemoram junto o dia dos namorados e o dia dos amigos, como é comum em alguns países latino-americanos. A professora responde ao questionamento feito pela aprendiz e permite que os aprendizes continuem a discussão, que estava sendo feita em paralelo ao questionamento de Rox, sobre as diferentes datas na comemoração do dia dos namorados e do dia dos amigos. A professora Ana mostra-se interessada em discutir as diferentes culturas existentes em sala de aula e cria condições para que os aprendizes engajem-se em situações interativas com trocas culturais e negociações de significado (Pica, 1987, 1991, 2000). Devemos enfatizar que esse ambiente interativo, que contempla questões linguísticas e culturais, deve prevalecer em um ensino intercultural de LE/L2, como aponta Corbett (2003).

À medida que os aprendizes avançam em sua discussão sobre as diferentes datas e formas do tópico cultural discutido, eles vão construindo interpretações sobre a diferença existente entre a sua cultura, a cultura do colega de sala e a cultura da LE. Percebemos, com isso, que, quando os tópicos interculturais são discutidos em sala de aula, eles contribuem para a formação de um ambiente interativo, em que prevalecem as trocas e formação de significados, além de contribuírem para o desenvolvimento do aprendiz no que diz respeito à sua capacidade de estabelecer relações e identificar as diferenças entre a sua cultura e a cultura do outro na aprendizagem de uma LE/L2, como também mostram os estudos de Corbett (2003), Figueiredo (2010), Kachru (2008) e Risager (2010).

Durante a troca de elementos culturais, notamos que, nos países de origem dos participantes, a comemoração do dia dos namorados é algo presente, o que reforça o que Risager (2006) chamou de fluxos culturais globais, que seriam as transições culturais e linguísticas feitas por diferentes povos (falantes da mesma língua ou de línguas diferentes) que entram em contato. Contudo, mesmo em se tratando de algo global, observamos que as diferenças culturais entre os países foram ressaltadas pelos participantes de nossa pesquisa, o que comprova tratar-se do nível diferencial específico para a relação entre língua e cultura, visto que aspectos culturais e linguísticos específicos são objetos de discussão nas aulas.

No próximo recorte, observamos a discussão intercultural sobre brincadeira de crianças em que a professora Ana e Leo discutem sobre o que seria uma brincadeira de criança aqui no Brasil.

- [03] Leo: Sim, mas essa não é uma brincadeira de niño, meninos, é um evento cultural.
- Professora Ana: Mas isso é da Espanha, a Tomatina? É?
- Leo: Sim.
- Professora Ana: Ah....mas se vocês morassem aqui no Brasil vocês não iriam atirar tomates não, pelo preço que custa o tomate (risos).
- Leo: Mas você quer decir que isto é uma brincadeira de criança?
- Professora Ana: É...
- Leo: Então, tudo aqui é uma brincadeira?
- Professora Ana: É... (risos) aqui no Brasil tudo é uma brincadeira. A vida é uma brincadeira no Brasil (risos). Mas nós estamos falando, na verdade, sobre brincadeiras de criança.
- Leo: Para crianças... no. Nada de diferente.
- Professora Ana: Nada?
- Leo: E também tem, não sei como se diz, na verdade. Unos discos... discos? Muito Finos e a criança e... deve tentar golpear o disco e voltar... virar os discos.
- Professora Ana: Ah... nós temos uma brincadeira aqui assim com figurinhas. Por exemplo, agora na Copa nós temos as figurinhas dos jogadores dos times, e nós tínhamos uma brincadeira que você pega a face dos jogadores e coloca assim (faz gesto com a mão de colocar a figurinha com a face do jogados para baixo) e você tem que bater e virar as figurinhas. Quantas você conseguir virar são suas, né? Aqui nós chamamos essa brincadeira de bafo.
- (Aula do dia 13/05/2014)

O recorte 03 nos mostra que Leo levantou questões sobre a diferença de conceitos entre o que é considerado brincadeira aqui no Brasil e o que é uma brincadeira em seu país. Isso porque, em discussão anterior, a professora Ana considerou o festival espanhol “Tomatina” uma brincadeira. Quando a professora constrói essa interpretação pessoal, que é influenciada por vivências pessoais, ela faz com que Leo sinta dúvidas sobre o que seria uma brincadeira no Brasil, pois ele não considera o festival uma brincadeira, mostrando que fatores culturais e pessoais influenciam a interpretação de elementos linguísticos, como aponta Kachru (2008).

É possível, ainda, perceber, por meio dos nossos dados, que o fato de os aprendizes estarem aprendendo a LE em contexto de imersão faz com eles tragam elementos culturais específicos da cultura brasileira e da variante do português brasileiro falado aqui, que colabora para o aumento das trocas de significado. No recorte a seguir, os participantes discutem sobre as filas aqui no Brasil e sobre algumas expressões populares presentes no português brasileiro.

- [04] Professora Ana: E o que mais? Como será a vida em 2050?
- Alejandra: Vamos ter que fazer mais fila. Fila!? É fila como se fala?
- Leo: Sí, fila (risos).
- Alejandra: Fila.
- Professora Ana: Fila? De ficar um atrás do outro?
- Alejandra: Sim. Aham, porque teremos muitas pessoas.

Professora Ana: Ah, sim, teremos muitas filas. Teremos muitas pessoas em filas para fazer as coisas. Mas a gente já não tem filas agora?

Alejandra: Sim, mas nós temos menos que aqui (risos).

Professora Ana: Menos que aqui, né?

Zé Roberto: Aqui tem mais fila que pessoas (risos).

Alejandra: Sí, aqui tem muita fila (risos).

Professora Ana: Aqui no Brasil as pessoas costumam dizer que o brasileiro não pode ver uma fila que ele entra nela. Não precisa nem saber de quê (risos). A gente é tão acostumado a fazer fila que a gente entra na fila.

Leo: Em toda parte se acha.

Professora Ana: Sim... e tem até uma expressãozinha com a fila (risos). Quando você termina seu namoro com alguém e arruma outra pessoa aí falam “Ah, você terminou com ele? Por quê?”. Aí, vocês podem falar “A fila anda” (pausa para escrever a expressão na lousa). Ou seja, as coisas têm de mudar, não dá pra ficar parado no mesmo lugar, né. Se não tá ok a gente muda as coisas. Aí, fala que “a fila anda”.

Leo: Ah, eu...eu já escutei, também, muitas vezes... vezes..., as pessoas falando “Sei lá”.

Professora Ana: Sei lá?

Leo: Sim. Sei lá.

Professora Ana: Sei lá! (escreve a expressão na lousa). Assim?

Leo: Sí... sim.

Professora Ana: É a mesma coisa que “eu não sei”. Eu não sei, é isso.

(Aula do dia 15/04/2014)

Nesse exemplo, dois pontos específicos da cultura brasileira são tratados pelos aprendizes: a questão das filas e a expressão “sei lá”. Observamos que esses dois pontos não foram previstos pela professora Ana e que são provenientes da imersão dos aprendizes na cultura da LE, visto que Zé Roberto, Alejandra e Leo afirmam ter entrado em contato com esses elementos culturais na cidade em que fazem intercâmbio, como podemos observar nas falas “Sim, mas nós temos menos que aqui”, “Aqui tem mais fila que pessoas” e “Ah, eu... eu já escutei, também, muitas vezes... vezes, as pessoas falando ‘Sei lá’”. Tais questionamentos, segundo Almeida Filho (1992), são importantes, pois servem de ponte para abordagens culturais específicas que só aparecem em contextos comunicativos de ensino de LE/L2 e permitem que o professor oriente o ensino da LE/L2 naquilo que realmente faz sentido para o aprendiz.

Através das situações de estranhamento relatadas pelos aprendizes no exemplo anterior, percebemos que o ensino comunicativo intercultural de uma LE/L2 não se centra em trocas significativas de elementos genéricos, hipotéticos e superficiais da língua, mas tem sua atuação em situações pragmáticas vivenciadas pelos aprendizes, em que questões variadas de uso são abordadas de modo a atender às necessidades reais de uso que o aluno possui. O aprendiz, portanto, é visto como elemento ativo, pois se torna fonte riquíssima para discussões interculturais por trazer fatores de estranhamento

vivenciados em contexto de imersão da LE/L2, o que corrobora os estudos de Almeida Filho (1992).

A busca dos aprendizes pelo entendimento de hábitos culturais e de expressões típicas da cultura brasileira age como elemento motivador para que a professora Ana faça esclarecimentos sobre os pontos específicos e traga novos elementos culturais, como a expressão “a fila anda” e “sei lá”. Isso nos mostra que os assuntos trazidos pelos aprendizes e debatidos em sala de aula são a força motriz para as trocas significativas interculturais e para a relação diferencial específica entre língua e cultura.

Durante as interações, os elementos específicos da cultura brasileira fizeram com que a professora Ana abordasse questões ligadas ao uso específico ou apropriado de diferentes palavras ou expressões para diferentes situações do dia a dia, palavras ou expressões usadas de forma diferente, dependendo da região do Brasil. No exemplo a seguir, mostramos um momento em que a professora faz essa distinção, mas não partindo do português brasileiro, mas, sim, da própria língua dos aprendizes.

- [05] Professora Ana: O que vocês acham que causa essas diferenças dentro de um mesmo país? Essas diferenças linguísticas de sotaque, de vocabulário, o que vocês acham?
- Nina: Na Argentina, por exemplo, é muito marcado, assim, as diferenças regionais com respeito aos povos originários, aos povos indígenas que habitavam ali antes. Então, por exemplo, na região do Zé Roberto, a influência do guarani é muito forte//
- Zé Roberto: Se mistura espanhol com guarani quando se fala//
- Nina: Aham, tem vocábulos, tem sotaque, entonação. O norte já é diferente, a influência é do quechua e assim por diante. Isso é bem marcante, marca muito as diferenças.
- Danilo: E, também, tem a diferença por conta da migração. Por pessoas da Europa, como no sul do Brasil que tem isso. Tem sotaques diferentes, palavras diferentes, tem... [abandono de mensagem].
- Paulinha: Sim. E também há, além do sotaque, a influência europeia está na forma de falar. Na minha família, as pessoas falam gritando, assim, pronúncia muito forte. Tem//
- Professora Ana: Essa mistura.
- Paulinha: Sí, é bem misturado.
- Professora Ana: Então, uma questão é esse contato com outros povos, né?
- Rox: Por exemplo, no México nós temos essa mesma situação que na Argentina. No sul do México, nós temos mais contato com a cultura e com os povos indígenas que eles misturam o espanhol com outras línguas indígenas e formam dialectos. Já, no norte, eles falam que eles são muito cauchos... cauchos. É assim que se fala?
- Riton: Gaúchos?
- Rox: Acho que não...
- Professora Ana: São gaúchos?.
- Oli: Acho que são pessoas do campo.
- Professora Ana: As pessoas do campo?
- Rox: Aham. Então eles//
- Professora Ana: Gaúcho tá mais pra outra coisa. (risos)
- Rox: O que é?

- Professora Ana: Gaúcho? São as pessoas que moram no Rio Grande do Sul, que nasceram no Rio Grande do Sul.
- Rox: Mas também eu acho que é pela influência da França, no norte do México, Estados Unidos e... acho que só.
- Joey: Alemanha também?
- Rox: Não, acho que Alemanha não.
- Oli: Na Argentina, também, depende muito das relações entre as pessoas, da geografia, também, e talvez da profissão das personas. Por exemplo, os trabalhadores da fazenda e do campo tem da cidade e do campo. Tem diferenças do campo e da cidade. Isso, também, reflete muito dos imigrantes europeus. São os espanhóis, italianos, franceses. Tem muita influência deles.
- Professora Ana: É, aqui no Brasil nós também temos isso. Existem palavras que são usadas por determinados grupos e que não podem ser usadas em outros. Por exemplo, os jovens falam a palavra 'vei' para chamarem uns aos outros, né? Mas com pessoas mais velhas, isso não pode ser usado, isso é errado. Tem a questão de diferentes palavras, como a mexerica que eu comentei com vocês no início da aula, né? E... então, tudo isso faz parte das diferenças linguísticas, dos diferentes falares.
- (Aula do dia 20/05/2014)

Nesse recorte, a professora Ana chama a atenção dos alunos para as diferenças linguísticas presentes nas línguas de um modo geral. Sua fala nos faz refletir sobre como devemos promover o processo de ensino-aprendizagem de uma LE/L2 que leve em consideração elementos específicos de uso das línguas, como palavras, expressões ou estruturas sintáticas de modo a permitir que o aprendiz tenha a capacidade de adequar a sua fala na LE/L2 nos diferentes contextos em que a língua é utilizada.

Os aprendizes, no exemplo anterior, trouxeram questões relativas ao espanhol, que é a L1 da maioria deles, e começaram a discorrer sobre as diferenças da língua em seus países: “Na Argentina, por exemplo, é muito marcado, assim, as diferenças regionais com respeito aos povos originários”; “E, também, tem a diferença por conta da migração”; “Por exemplo, no México, nós temos essa mesma situação que na Argentina”; “Na Argentina, também, depende muito das relações entre as pessoas, da geografia”.

É interessante observar que os aprendizes chegaram a conclusões sobre as diferenças de forma autônoma, sem que a professora trouxesse informações específicas do espanhol. Dessa forma a professora deixou que os alunos discutissem a temática e, ao final da interação, trouxe informações sobre o português brasileiro. Essa atitude mostra que a professora Ana se mostra sensível às diferenças culturais, como proposto por Corbett (2003), proporcionando um ambiente motivador, entendendo que a cultura da LE/L2 e a cultura dos aprendizes apresentam interpretações distintas para um mesmo fenômeno. Desse modo, o que acontece não é a sobreposição de um ou de outro hábito

cultural, mas, sim, a troca de significados culturais, que levam os aprendizes a entender um pouco mais da cultura e da língua que estão aprendendo.

Outro ponto importante que pode ser destacado é que a discussão no exemplo anterior possibilitou o confronto intercultural entre a cultura dos aprendizes e a cultura da Professora Ana, confronto esse que deve existir entre culturas dentro de sala de aula, como afirmam alguns estudiosos (Contin, 2009; Corbett, 2003; Mendes 2009). Nesses confrontos interculturais, os aprendizes se colocam em situações interativas e de negociações simbólicas que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento acerca da LE (Contin, 2009).

5. Considerações finais

Os resultados deste estudo nos mostram que uma abordagem de ensino e aprendizagem de LE que valoriza aspectos culturais torna-se elemento facilitador para os aprendizes durante as trocas significativas de elementos culturais.

Destacamos, nesse sentido, a abordagem da professora. Ana, que sempre escolhia um tema ligado à cultura como ponto motivador para o início da aula. Buscava, de forma simples, respeitosa e bastante produtiva, trabalhar questões culturais relacionadas à cultura do Brasil e à cultura dos aprendizes, visto que havia oito nacionalidades diferentes em sala. Essas informações reforçam os estudos de Corbett (2003), Kachuru (2008) e Risager, (2005, 2006, 2010) sobre a necessidade de levarmos para a sala de LE/L2 elementos culturais, tanto da L1 quanto da LE/L2.

O fato de os aprendizes estarem em contexto de imersão fez, também, com que os elementos culturais surgissem como mais facilidade. Era comum os aprendizes levarem questões sobre as formas de falar, sobre vocabulário, sobre costumes, sobre as mais variadas situações que vivenciaram fora de sala de aula. Com isso, os elementos culturais tornaram-se peças fundamentais para a negociação de significados, visto que, muitas vezes, funcionaram como motivadores para essa negociação.

Desse modo, percebendo a importância da cultura, desenvolvemos nosso estudo tentando, também, mostrar o quanto os elementos culturais influenciam na troca de significados e contribuem para a promoção da interação e para a aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Filho, José Carlos Paes. 1992. *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.
- _____. 2011. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes.
- Antón, Marta; Dicamilla, Frederick. 1999. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247.
- Barbosa, Lucia Maria Assunção; São Bernardo, Mirelle Amaral de. 2014. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: Simões, Darcilia Marindir Pinto; Figueiredo, Francisco José Quaresma de. (Org.). *Metodologias de/em linguística aplicada para o ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes. p. 269-278.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. 2010. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Corbett, John. 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faria, Pedro Henrique Andrade de. 2015. *O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de português como língua estrangeira: um estudo com alunos intercambistas da UFG*. 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- Figueiredo, Carla Janaina. 2007. *Construindo Pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 300 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- Kachru, Yamuna. 2008. Cultures, contexts, and interpretability. *World Englishes*, v. 27, n. 3/4, p. 309-318.
- Kramsch, Claire. 1998. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kunzendorff, Júlia Cristina. 1997. Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: Almeida Filho, José Carlos Paes; Lombello, Leonor Cantareiro. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas, SP: Pontes. p. 19-40.
- Lantof, James. P. 2011. The sociocultural approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight. (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.

Lantolf, James. P.; Appel, Gabriela. 1994. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: _____. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. p. 1-32.

Mendes, Edleise. 2009. Ainda a identidade: algumas reflexões sobre o ensino de línguas em ambiente intercultural. In: Mendes, Edleise; Alvarez, Maria. Luisa Ortiz. (Org.). *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador: Quarteto. p. 757-765.

Oliveira, Marta Koll. 1997. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione.

_____. 2000. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 35, p. 11-18.

Oliver, Rhonda. 1998. Negotiation of meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 372-352.

Pica, Teresa. 1987. Second-Language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v.8, n. 1, p. 3-21.

_____. 1991. Classroom interaction, participation, and comprehension: redefining relationships. *System*, v. 19, p. 437-452.

_____. 1994. Research on negotiation. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527.

Rego, Teresa Cristina. 2011. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.

Rees, Dilys Karen. 2002. Facing up to stereotypes in the second language classroom. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Rees-Stereotypes.html>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

Risager, Karen. 2005. Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching, In: Fabricius, Anne.; Haberland, Hartmunt.; Kjærbak, Susanne.; Preisler, Bent.; Risager, Karen. *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University. p. 185-196.

_____. 2006. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

_____. 2010. The language teacher facing transnationality. Disponível em: <http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/_resources/documentos/Karen_Risager_The_Language_Teacher_Facing_Transnationality_posted.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Santana, Alba Christiane. 2010. *Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente*. 198 f. Tese (Doutorado em Processos de

Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Vigotski, Lev S. 2007. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2009. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.